

Reinhardt, Sibylle

Was heisst "Anwendung" von Sozialwissenschaften in der schulischen Praxis?

Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 2, S. 207-222



Quellenangabe/ Reference:

Reinhardt, Sibylle: Was heisst "Anwendung" von Sozialwissenschaften in der schulischen Praxis? - In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 2, S. 207-222 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144312 - DOI: 10.25656/01:14431

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144312>

<https://doi.org/10.25656/01:14431>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 33 – Heft 2 – April 1987

I. Thema: Moralische Erziehung

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FRITZ OSER | Moralstruktur und inhaltliche Komponenten des Unterrichts. Eine Einleitung zu diesem Heft 143 |
| KARL ERNST NIPKOW | Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik 149 |
| ANTON BUCHER/
FRITZ OSER | „Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören ...“. Theoretische und empirische Aspekte einer struktur-genetischen Religionsdidaktik 167 |
| WOLFGANG EDELSTEIN | Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen 185 |
| SIBYLLE REINHARDT | Was heißt „Anwendung“ von Sozialwissenschaften in der schulischen Praxis? 207 |
| CHRISTIANE VANDEN-
PLAS-HOLPER/
CARMEN CRIVISQUI-
LINARES/JACQUES-
PHILIPPE LEYENS/ANNE
GHYSSELINCKX-JANSSENS | Die Förderung der prosozialen Entwicklung durch Erzählen und Besprechen von Geschichten. Eine prozeßorientierte Studie 223 |
| GÜNTER SCHREINER | Die Herausforderung durch die „andere Stimme“. Zur Konstruktion einer weiblichen Moral durch Carol Gilligan 237 |

II. Weitere Beiträge

- | | |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| ROLF EILERS | Schullaufbahn und Selbstkonzept 247 |
| HANS SCHEUERL | Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 267 |

III. Rezensionen

HANNES EYFERTH

HANS UWE OTTO/HEINZ SÜNKER (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus 289

JÜRGEN OELKERS

BRUNO H. REIFENRATH: Erziehung im Lichte des Ewigen. Die Pädagogik Edith Steins 292

BERND SCHÖNEMANN

CHRISTEL HOPF / KNUT NEVERMANN / INGRID SCHMIDT: Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht. Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht 295

IV. Dokumentation

Resolution der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Modellversuch „Kollegscheule“ 299

Pädagogische Neuerscheinungen 301

Contents

I. Topic: Moral Education

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FRITZ OSER | The structure of moral education and the content of instruction. Introductory remarks 143 |
| KARL ERNST NIPKOW | Developmental psychology and didactics of religious instruction 149 |
| ANTON BUCHER/
FRITZ OSER | Theoretical and empirical aspects of a structuralist pedagogy of religion – exemplified by the teaching of the parable of the workers in the vineyard 167 |
| WOLFGANG EDELSTEIN | Stimulating moral development in schools. Possibilities and limits 185 |
| SIBYLLE REINHARDT | On the application of social sciences to teaching 207 |
| CHRISTIANE VANDEN-
PLAS-HOLPER/
CARMEN CRIVISQUI-
LINARES/JACQUES-
PHILIPPE LEYENS/ANNE
GHYSSELINCKX-JANSSENS | The enhancement of the prosocial development (of children) through the telling and discussing of stories: a process-oriented Study 223 |
| GÜNTER SCHREINER | The challenge of the “other voice” – On Carol Gilligan’s construction of a feminine morality 237 |

II. Other Contributions

- | | |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ROLF EILERS | School career and self-concept 247 |
| HANS SCHEUERL | The Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (German Association for Educational Research) – Its foundation and its early history 267 |

III. Book Reviews 289

IV. Documentation

Resolution of the German Society for Educational Research concerning the integration of vocational and general education in upper secondary schools („Kolllegschule“) 299

New Books 301

Ankündigungen

Der schwierige Schüler. Zwei Wochenendtagungen der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR PSYCHOTHERAPIE UND PSYCHOPÄDIE E. V., Hamburg am 16./17. Mai 1987 in München bzw. am 30./31. Mai 1987 in Hamburg. Beide Tagungen haben den gleichen Inhalt.

Ausführliches Programm und Teilnahmebedingungen der Tagung in München oder in Hamburg anfordern bei: INGO WÜRTL, Generalsekretär der PSG, Sandstr. 38, 2000 Hamburg 71, Tel.: 040/6437564.

INTERNATIONAL ROUND TABLE FOR THE ADVANCEMENT OF COUNSELLING (irtac): Third International Consultation on "*Counselling Disabled People and their Families*" under the auspices of Rehabilitation International. Vienna, Austria, 5–8 July, 1987.

Applications for further information should be addressed to: Herr Johann Kaiser, Convenor, IRTAC 1987, 65 Adalbert-Stifter-Straße, 1200 Vienna/Austria.

17. Internationaler Kongreß für Individualpsychologie *Münster*, 12.–16. Juli 1987 unter dem Rahmenthema „50 Jahre nach dem Tod Alfred Adlers – Die Individualpsychologie in der Wirklichkeit unserer Zeit“.

Kongreßbüro: DGIP-Bundesgeschäftsstelle, Ruffinistraße 10, D-8000 München 19, Tel.: 089/1688068.

36. INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE WERKTAGUNG in Salzburg 20.–24. Juli 1987 in der Großen Aula der *Universität Salzburg* zum Thema „*Wovon wir leben – woran wir sterben.* Von der Chance, einander Sinn und Halt zu geben“.

Auskünfte, Informationen sowie Berichtbände der letzten Tagungen: Intern. Pädagogische Werktagung, Kath. Bildungswerk, Kapitelplatz 6, A-5020 Salzburg, Tel.: 0662/84259190.

8. EUROPÄISCHES PÄDAGOGISCHES SYMPOSIUM AM OBERRRHEIN (EPSO) 22. Juli bis 1. August 1987. Veranstalter: WELTBUND FÜR ERNEUERUNG DER ERZIEHUNG E. V., INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR GRUPPENARBEIT IN DER ERZIEHUNG E. V. in Kooperation mit dem CENTRE EUROPEEN DE FORMATION OUVERTE ET POLYVALENTE (CEFOP).

Thematik: *Europäische Pädagogik – eine Herausforderung.* Neue Impulse für Lehrer, Erzieher und Eltern.

Anmeldung und Auskunft beim EPSO-Sekretariat: Sylviane Spindler, CEFOP, Rue Bautain, F-67000 Strasbourg, Tel. 0033/88/604745 (nur Mittwoch bis Freitag zwischen 12.00 und 14.00 Uhr) oder 6, Rue de Huningue, F-68300 Rosenau, Tel. 0033/89/682425 (nur Montag, Dienstag, Samstag) oder Uta-Christine Härle, Richard-Wagner-Str. 27, D-6800 Mannheim.

Vorschau auf Heft 3/87

Thema I: „Biographik und Pädagogik“ mit Beiträgen von U. Herrmann, J. Oelkers und K. Prange.

Thema II: „Lehrplanarbeit“ mit Beiträgen von P. Menck und H. Haft/St. Hopmann.

Verlagsmitteilung

Die Kostenentwicklung gerade bei spezialisierten Fachzeitschriften macht eine Preiserhöhung bei der Zeitschrift für Pädagogik unumgänglich.

Von der Ausgabe 3/1987 an betragen die Bezugsgebühren für ein Jahresabonnement DM 98,-, für ein Studentenabonnement DM 78,-, jeweils zuzüglich Versandanteil. Ab diesem Zeitpunkt beträgt der Preis für ein Einzelheft DM 24,- zuzüglich Versandkosten.

Wir bitten herzlich um Ihr Verständnis für die Preiserhöhung.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Klein-schönberg 103, CH-1700 Fribourg (Schweiz).

Heinz Bonorden (Redaktionsassistent), Großgörschenstraße 36, 1000 Berlin 62

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. VI/VII in Heft 4/1986 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Ute Bachmann, Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Anzeigenabteilung, Postfach 1120, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/60070. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Beilagenhinweis: dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt das Jahresinhaltsverzeichnis 1986 bei.

ISSN 0044-3247

Was heißt „Anwendung“ von Sozialwissenschaften in der schulischen Praxis?

Zusammenfassung

Die These ist, daß Sozialwissenschaften für das Verstehen von Interaktionen im Unterricht einen Bedeutungs-Hintergrund abgeben können. Dies wird demonstriert, indem die Theorie moralisch-kognitiver Entwicklung (KOHLBERG) benutzt wird, um eine kleine Unterrichts-Szene zu beschreiben. Diese Beschreibung oder Analyse ist nicht nur hilfreich für das Verstehen, sondern sie ermöglicht auch die inter-subjektive Verständigung über die Bedeutung der Interaktion: wie sie durch die Beteiligten hervorgebracht wird, was sie für die Entwicklung der Schüler bedeutet, welches Alltagswissen darin enthalten ist, welche sozialen Faktoren möglicherweise die Diskussion beeinflußt haben usw.

Mit Bezug auf OEVERMANN wird diese Prozedur der „Anwendung“ oder des „Verstehens“ als wesentlich für sozialisatorische Interaktionen bezeichnet. Die Methode ist weder empirisch (wie in der Forschung von KOHLBERG) noch die der objektiven Hermeneutik (wie bei OEVERMANN), sondern es ist eine praktische Hermeneutik – sozialwissenschaftliche Theorien dienen als Verkürzungsstrategien beim Verstehen während des Handelns. Das Ergebnis führt zur Kritik der objektiven Hermeneutik in zwei Punkten.

1. Problemstellung

Gemeinhin wird mit Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse für die Schule gemeint, daß Schüler diese wissenschaftlichen Erkenntnisse kennenlernen sollen, also ein Transport aus der wissenschaftlichen Welt in die Welt des organisierten Lernens. Die Rechtfertigung für diesen Transport und die Ausarbeitung der Wege, wie das zu tun sei, wird als Aufgabe an die Didaktik weitergegeben.

Die Sozialwissenschaften können zur schulischen Lehre natürlich auch in diesem Sinne stehen, aber diese Beziehung muß komplizierter sein, wenn etwas dran sein soll an der Behauptung, daß *jedem* Lehrer in seiner pädagogischen Praxis die Sozialwissenschaften hilfreich sein könnten. Mit dieser Behauptung sind die Sozialwissenschaften in die Lehrerbildung einbezogen worden – ab und zu regen sich durchaus Zweifel, ob diese Reform ihre Versprechungen eingelöst hat.

Ich möchte der Anwendung von Sozialwissenschaften auf Prozesse von Unterricht in diesem zweiten Verständnis nachgehen, indem ich eine konkrete Anwendung der Ergebnisse von KOHLBERG zum moralischen Bewußtsein schildere und diese Anwendung in einem abstrakteren Sinne zu bestimmen versuche. (Ich gehe deshalb nicht auf KOHLBERGS Arbeiten zur gerechten Schulkoooperative ein, weil diese schon auf pädagogisches Handeln hin konzipierte genuin pädagogische Entwürfe sind. Auch ist die gegebene Unterrichtsszene kein Beispiel für die von KOHLBERG vorgeschlagene pädagogische Förderung von moralischem Bewußtsein.)

2. Das theoretische Konstrukt: Entwicklung des moralischen Bewußtseins

Zur Erinnerung: Seit den fünfziger Jahren untersucht KOHLBERG empirisch, ob und wie sich moralisches Bewußtsein entwickelt, also im Laufe der biographischen

Lerngeschichte ändert. Bezugspunkt für ihn war PIAGET (1932), von dem KOHLBERG wesentliche Theorie-Elemente übernommen hat, ohne aber dessen methodischen Zugriff zu replizieren. KOHLBERG setzt an die Stelle der klinischen Beobachtung bei PIAGET das klinische Interview mit Moral-Dilemmata. Die Antworten der Versuchspersonen werden auf die Struktur ihrer Begründungen hin ausgewertet, nicht auf den Inhalt ihrer Antwort. In den Begründungen für moralische Entscheidungen sah KOHLBERG in seinen Studien kohärente Strukturen unterschiedlicher Art, die sich zudem in den Längsschnitt-Studien bei den Interviewten in charakteristischer Weise entwickelten (KOHLBERG 1969, 1971, 1973).

Auf der ersten – der präkonventionellen – Ebene orientiert sich die Befolgung oder Nicht-Befolgung von Regeln an Strafe und Gehorsam bzw. am instrumentellen Ergebnis. Die egozentrische Perspektive herrscht – die Steuerung des Verhaltens erfolgt von außen und wird aufs eigene Interesse hin verarbeitet. Strafvermeidung bzw. direkte Austausch-Gerechtigkeit (wie du mir, so ich dir) leiten die Orientierung.

Auf der zweiten – der konventionellen – Ebene werden Werte als solche als wichtig anerkannt und nicht mehr nur die unmittelbaren Konsequenzen des Handelns für das eigene Wohl. Dabei steht auf Stufe drei die konkrete Bezugsgruppe im Vordergrund, ihre Anerkennung ist bedeutsam. Dieses Konzept wird auf Stufe vier auf die gesamte Gesellschaft hin erweitert: Autoritäten, gegebene Regeln und die Aufrechterhaltung sozialer Ordnung insgesamt werden als handlungssteuernd anerkannt.

Auf der dritten – der postkonventionellen – Ebene wird die Bindung des moralischen Urteilens an die Meinung anderer oder an überlieferte Regelsätze aufgehoben und die Verantwortung für das Urteil vom Individuum selbst übernommen. Diese moralische Autonomie bedeutet, daß das Individuum nach Prinzipien urteilt, die von allen vertreten werden könnten und die für alle gelten könnten (s. Kategorischer Imperativ von KANT). Diese Prinzipien müssen also verallgemeinerungsfähig sein. Hier wären als Beispiele zu nennen die Achtung vor dem anderen, Gerechtigkeit, Frieden, Solidarität, Gleichberechtigung. Dieser Stufe sechs, der Orientierung an solchen verallgemeinerungsfähigen Prinzipien, ist vorgelagert die Stufe fünf, die den Sozialkontrakt (der seine inhaltliche Überlieferung auf Stufe vier ungebrochen fand) als änderbar und damit kritisierbar einschätzt, aber auch seine Bedeutung für die Sicherung von Rechten aller – zum Beispiel solchen der Minderheit – begreift. Als Beispiele für Verfassungen, die der Urteilsstruktur von Stufe fünf entsprechen, werden in der Literatur die der USA und der Bundesrepublik genannt.

Die Entwicklung, die KOHLBERG in diesen Stufen beschreibt, ist also eine von Außen- zu Innenlenkung, von konkret zu abstrakt, von Straforientierung über Verinnerlichung zu moralischer Autonomie, von Egozentrismus über Konventionsabhängigkeit zu einer umgreifenden sozialen Perspektive.

Man kann – so wird es in der Literatur häufig formuliert – auch sagen, daß hier im wesentlichen zwei Dimensionen erfaßt sind: einmal die Dimension der Entwicklung der sozialen Perspektive (vom Ego zur Allgemeinheit), zum anderen die Dimension der Gerechtigkeit (von der Erfolgsgerechtigkeit zur universalistischen Ethik).

Diese Stufen moralischen Urteilens erfassen Strukturen von Begründungen für bestimmte inhaltliche Entscheidungen, deren Inhalt hier nicht primär interessiert. Also: ob sich jemand für oder gegen die Verweigerung des Wehrdienstes ausspricht, sagt nichts über die moralische Urteilsstruktur; die Struktur beschreibt die Bezugspunkte der Begründung, nicht die inhaltliche Antwort. Aus dieser Struktur heraus, die ein Individuum in einem bestimmten Lebensabschnitt oder auch in einer bestimmten Situation benutzt, können viele inhaltliche Urteile zu unterschiedlichsten Themen erfolgen. Es handelt sich also um generative Strukturen, die konkrete Urteile in Anwendung der tieferliegenden Regeln hervorbringen. Diese Regelsysteme sind meist nicht bewußt, sind aber bewußtseinsfähig.

Diese Interpretation der Stufen als generative Strukturen, die als Regelsysteme soziale Urteile erzeugen (OEVERMANN, HABERMAS, GARZ u. a.), bedeutet nun nicht, daß der Prozeß der Erzeugung konkreter Stellungnahmen immer und auf Dauer auf derselben Stufe abläuft, sondern Entwicklung bedeutet, daß das Individuum lernt, d. h. auf eine andere Stufe des Begreifens wechselt. Diese Entwicklung wird auch als Entwicklungslogik gekennzeichnet, weil man die Urteilsstruktur einer bestimmten Stufe auf höheren Stufen mit integrieren kann.

3. Ein Anwendungs-Beispiel

An einem Beispiel aus dem Unterricht in Klasse 8 (vgl. REINHARDT 1980) soll demonstriert werden, wie sich Unterrichtsprozesse mit Hilfe der KOHLBERG-Stufen beschreiben und didaktisch auswerten lassen.

Es wurde der folgende Text (verfaßt von KLAUS BAUMGÄRTNER) besprochen:

Reinhold (16) und sein Schulfreund Joseph (14) haben früher Schule aus und schlendern nach Hause. Reinhold fragt: „Sag mal, hast Du eigentlich schon mal richtigen Whisky getrunken?“ und als Joseph verneint, sagt er: „Los, dann komm mal mit mir und ich zeig' dir was.“ Die beiden gehen auf Reinholds Zimmer, Reinhold kniet sich vors Bett, schlägt die hängende Bettdecke weg, schiebt zwei Kisten zur Seite und deutet nach unten. Joseph weiß nicht, was er sagen soll, so verdutzt ist er. Vor seinen Augen sieht er gut ein Dutzend voller Whisky-Flaschen und auch noch andere Schnapssorten.

„Wo hast du die denn her?“ „Na, aus dem SB-Selbstbesorger. So einen kleinen Vorrat für die Bar muß man schon haben. Außerdem kommt man da im Moment günstig dran. Willst du einen Schluck?“ Reinhold bietet Joseph eine Flasche an. Dieser tut so, als trinke er und fragt dann: „Was willst du denn mit den ganzen Flaschen machen, Mensch? Stell dir vor, du wirst erwischt ...!“ „Mensch, erzähl nicht, ich bin clever und außerdem, hast du noch nie etwas mitgehen lassen?“ „Doch, schon, ein Pfund Erbsen, als wir mit den Blasrohren geschossen haben, aber das war mehr eine Mutprobe, weil alle mit waren. Außerdem waren die Erbsen nur 45 Pfennig wert. Aber du mit deinem Whisky!“

„Ach Quatsch, das ist der klassische Mundraub und deshalb straffrei,“ lacht Reinhold, „paß auf, wir machen folgendes: Wir gehen in den Supermarkt, und ich zeige dir dann, wie man es macht. Das ist für dich ja ungefährlich, kommst nur mit zum Gucken. Und wenn jemand kommt, dann sagst du Bescheid ...!“

Joseph fühlt sich sehr unwohl in seiner Haut.

Bei der Besprechung des Textes wurde zuerst unter Heranziehung von Paragraphen des StGB die Strafbarkeit der von Reinhold beabsichtigten Tat festgestellt. Zugleich

kreisten Schülerfragen immer wieder um die Frage, wie die Geschichte wohl ausginge, d. h. ob die Jungen (der Junge) erwischt würden. Dann lenkte der Lehrer die Besprechung.

Lehrer: Zurück zum Fall – was sagt der Schlußsatz?

Mehrere Schüler: (erläutern den Sinn des Schlußsatzes)

Lehrer: Wenn Ihr Joseph wärt, wie würdet Ihr Euch verhalten?

Mehrere Schüler: Ich würde dem Reinhold widerstehen/

Man darf nicht alles mitmachen, was andere sagen/(und ähnliches)

Lehrer: Der Reinhold würde aber sagen, Du bist ein Frosch.

Mehrere Schüler: (ähnlich wie vorher: man sollte nicht, dürfte trotzdem nicht, usw.)

Lehrer: Ja, was ist denn mit dem Argument, das ist eh nicht verwerflich – die haben das nämlich einkalkuliert!?

Ein Schüler: (geht zurück zur Frage des Erwischtwerdens und zu der Überlegung, man müsse der Überredung der anderen widerstehen)

Lehrer: (stoppt den Beitrag, wiederholt seine Frage)

Ein Schüler: Dann müssen ja alle anderen Käufer das mitbezahlen. Die werden geschädigt. Hier endet die Szene.

Nach dem Vortragen der Geschichte hatten sich sofort Schüler zu Wort gemeldet. Sie stellten die vermeintliche Sachfrage, ob denn die Tat strafbar sei. Als Sachfrage würde diese Frage einen analytischen Aspekt des Vorgangs erfassen; die Interpretation mit Hilfe von KOHLBERG ergibt eine konkurrierende Deutung: Die Schüler interessierte zuerst einmal die in der Geschichte gestellte Handlungsfrage nicht als genuin moralische Frage, nämlich als Frage nach gut und böse, richtig oder falsch nach eigener Beurteilung und Verantwortung. Sondern sie erfragten die Konsequenzen der Handlung, also, was als Sanktion passiert, wenn man so handelt. Die Strafbarkeit ist dann keine Sachinformation, sondern sie ist das Entscheidungskriterium, das zählt – die Argumentation der Schüler orientiert sich hier also vermutlich an Bestrafung, an Vermeidung von Schwierigkeiten (Stufe 1).

Die weiteren Schülerfragen, wie die Geschichte wohl ausgehe, d. h. ob die Jungen wohl erwischt würden, bestätigt diese Sicht der Dinge; denn nur im Falle des Erwischtwerdens ergibt sich die Konsequenz der Bestrafung.

Der Unterrichtende hatte an dieser Stelle übrigens den Schülern suggeriert, man werde in Supermärkten eigentlich immer erwischt. Diese Lehrer-Intervention, die natürlich spontan geschah, denn mit diesen o. g. Schülerfragen hatte der Referendar nicht gerechnet, hat eine Reihe von Implikationen. Zum einen widerspricht sie den Informationen, die die Geschichte vermittelt – der Junge Reinhold hat ja offensichtlich erfolgreich geklaut. Zum anderen wird durch die klare Antwort – so vermute ich – den Schülern implizit eine Aussage über richtiges und falsches Verhalten gegeben, es wird also keine Sachaussage, sondern eine inhaltlich-normative Antwort gegeben. Die moralische Entscheidungsfrage, ob diese Handlungsweise zu vertreten ist, wird nicht offen gehalten, sondern indirekt mit einer für die Institution Schule typischen Antwort versehen: Man klaut nicht! Diese Botschaft wird von der Öffentlichkeit von Schule erwartet; vielleicht hat beim Referendar auch Angst mitgespielt, was im anderen Falle Schüler zu Hause vielleicht erzählen und Eltern daraus entnehmen. Der Referendar kann natürlich auch aus eigener Überzeugung und/oder aus Verblüffung über die Schüler-Reaktionen auf eine Reaktion verfallen sein, die die Wertungsfrage vorschnell klärt.

Über die Erläuterung des Schlußsatzes („Joseph fühlt sich sehr unwohl in seiner Haut.“) – bei der die Schüler sich ohne weiteres in die Gefühle und den Situations-Zusammenhang des Joseph einfühlten – und die folgende Lehrerfrage nach dem Handeln („Wenn Ihr Joseph wärt . . .“) wird die Entscheidungsfrage wieder offen formuliert. Sie kommt aber bei den Schülern wohl nicht als offene an: Alle Antworten von Schülern geben dieselbe Handlungsregel wieder, aus der im konkreten Fall folgt, daß sie nicht in die geringste Versuchung kämen, im Supermarkt zu stehlen. Dem entspricht unsere soziale Realität aber recht wenig: Wir wissen, auch aus Umfragen unter Schülern im Unterricht, daß die Delikthäufigkeit auch bei Gymnasiasten recht hoch ist.

Die Handlungsregel, die formuliert wird (man sollte nicht, man dürfte nicht), geht über das Konsequenzen-Urteil der Stufe 1 hinaus und bezieht sich auf gegebene, akzeptierte Regeln für das Verhalten. Das Bild des „guten Jungen“, der das Richtige tut, wird aufgerichtet. Außer der Struktur der Stufe 3 kann natürlich auch die Stufe 4 in den Äußerungen enthalten sein. (Die Trennschärfe der Analyse solcher Sätze darf nicht überschätzt werden.)

Daß die Entscheidung keine offene mehr ist, entnehme ich auch daraus, daß der Lehrer mit seinem Einwand, daß der Junge aber unter den Druck seiner Bezugsgruppe geraten würde („Der Reinhold würde aber sagen, Du bist ein Frosch“), wenn er nicht mitgeht, nicht einmal verbales Verständnis hervorruft. Die Schüler wiederholen hier eine inhaltlich klare Antwort, deren Strukturbezug aber viel komplizierter ist: die Orientierung an der Bezugsgruppe für die Entscheidung, also die Urteilsstruktur auf Stufe 3, ist auf die Verstrickung in Konflikte hin angelegt, die auf derselben Stufe nicht zu lösen sind: Wenn jemand nämlich unterschiedlichen Bezugsgruppen angehört, die konfligierende inhaltliche Erwartungen haben, dann gibt diese Orientierung kein Entscheidungskriterium. Die Schüler sind aber in solchen konfligierenden Gruppenbezügen – z. B. können *peer group* und Institution Schule entgegengesetzte Auffassungen vertreten. In unserem Falle haben die Schüler sich auf den Konflikt nicht mehr eingelassen. Andernfalls wäre es wohl ein wirklicher pädagogischer Anstoß mit kognitiver Dissonanz gewesen und eine Chance zur Reflexion und zum Lernen. Die Schüler äußern sich so, als sei nur eine Bezugsgruppe die maßgebende, nämlich die Schule.

Der nächste Lehrerimpuls versucht, mit einem Versatzstück aus einer kritischen Gesellschaftstheorie zu provozieren: die Aussage „die haben das ja einkalkuliert“ scheint das Stehlen zu rechtfertigen, es wird so getan, als seien in die Käufer-Verkäufer-Situation nur zwei Beteiligte involviert, die voneinander die Absicht der Übervorteilung erwarten und sich deshalb – in ausgleichender Fairneß – darauf einstellen und alles wieder ins Gleichgewicht bringen. Daß dieses Argument zur Rationalisierung von Partikularinteressen dienen kann, wird nur dann deutlich, wenn in die Antwort die Interessen anderer, nicht in der Frage genannter, möglicher Beteiligter einbezogen werden. Die soziale Perspektive muß also erweitert werden auf die Frage, ob die gefundene Handlungsanweisung wohl den Interessen vieler oder aller Betroffener gerecht wird. Angezielt wird also die Stufe 5 bzw. 6 nach KOHLBERG.

Der Schüler, der zuerst antwortet, geht auf die Begründung durch „Erwischtwerden“ und „Man muß widerstehen“ zurück. Auf die wiederholte Lehrerfrage hin

meldet sich lediglich ein Schüler, der in seiner Antwort möglicherweise eine Ahnung der Verallgemeinerungsfähigkeit von Argumenten ausdrückt („alle anderen“). Hierauf geht kein weiterer Schüler ein. Damit beendet der Lehrer diese Szene.

Bei dieser Interpretation der letzten Schüler-Antwort als einer, die in die Richtung postkonventionellen Urteilens geht, muß eine Relativierung angebracht werden. Die geschilderte Unterrichts-Szene liegt Jahre zurück. Inzwischen sind in Supermärkten Schilder aufgetaucht, die an die Kunden appellieren, „im Interesse der anderen, die das bezahlen müssen“, nicht zu stehlen.

Dies kann bedeuten, daß heutige Jugendliche dieses Argument einfach als Ausdruck guten und ordentlichen Benehmens lernen, also als Inhalt übermittelt bekommen. Damit wäre es kein Argument einer umgreifenden sozialen Perspektive mehr, sondern Konvention. Dann wären Schüleräußerungen dieser Art eher der Stufe 3 und 4 zuzuordnen. Zu erwarten wäre auch, daß eine ganze Reihe Schüler dieses „Argument“ nennen würden, weil es ja nur übernommen und nicht selbst erarbeitet werden muß.

Meine Interpretation kann sicher auch an anderen Stellen bestritten werden, weil bei diesen Real-Szenen weitere Nachfragen und Klärungen nicht möglich sind. Diese Interpretation gibt aber mindestens eine mögliche und zudem plausible Lesart.

4. Die Funktion der Anwendung

Man könnte diese Szene auch – und das wird häufig der Fall sein – nur auf der Ebene der expliziten Argumentationen betrachten und dann hoffen, daß die Schüler hier ein Stück Erziehung erhalten haben, das wichtige Normen und Werte dieser Gesellschaft befördert.

Mit Hilfe der Analyse, die sich der Theorie von KOHLBERG bedient, wurde der Geschichte, die geschehen ist, eine zweite Geschichte zugeordnet, die dem Geschehen im Unterricht einen tieferen Sinn gibt: Die Funktion dieser Interpretation möchte ich weiter untersuchen, also die Anwendung von KOHLBERG in ihrer pädagogischen Bedeutung abstrakter benennen.

Der Sinn, der sich ergeben hat, erfaßt diese Diskussion in ihrem Stellenwert für Bildungsprozesse der Schüler. Denn wir können beobachten, wie die Schüler sich mit der Entscheidungsfrage auseinandersetzen: die kognitive Qualität der Argumente wird transparenter (vgl. oben).

Wir können jetzt auch verstehen, warum kaum ein Schüler auf die prinzipielle Ebene wechselt. Denn wir wissen aus den empirischen Untersuchungen und aus Alltags-Erfahrungen, daß Jugendliche dieses Alters kaum die Struktur postkonventioneller Urteile errungen haben können (jedenfalls hier und heute).

Wir können auch sehr gut verstehen, warum ein Schüler auf die entsprechende Lehrerfrage hin scheinbar unangemessen antwortet. Denn wir wissen, daß Niveaus der Argumentation, die dem Individuum nicht verfügbar sind, auf das verfügbare Niveau „zurechtgehört“ werden – erst bei guter Beherrschung eines Niveaus werden Argumente des darüberliegenden zu einer fruchtbaren Quelle der kognitiven

Dissonanz. Die Unterstellung der Unwilligkeit des Schülers, daß er zum Beispiel nicht richtig hingehört habe (eine vielleicht typische Lehrer-Hypothese), ist dann falsch.

Wir können den Ablauf der Interaktionssequenz in ihrer Reihenfolge als sinnvoll erkennen, weil der Fortgang des Unterrichtsgesprächs die Stufenleiter durchgeht mit der Konsequenz des allmählichen Verstummens, als die strukturelle Überforderung einsetzt. Auch dieses Verstummen kann jetzt vom Lehrer sinnvoll interpretiert werden, statt daß er es womöglich den Schülern als Leistungsverweigerung zuschreibt.

Wir können also sagen, daß wir nicht nur die Schüleräußerungen begreifen können, sondern wir können auch die Lehrerlenkung in dieser Sequenz verstehen. Der Lehrer hat versucht, verschiedene Bezugspunkte durch Fragen in die Argumentation zu bringen; er wollte also vielleicht – so könnte man vermuten – die Theorie von KOHLBERG zum Leitfaden für die Entwicklung seiner Lenkungen nehmen. (Das wäre eine sinnvolle Anwendung der Theorie, die häufig gefordert wird. Daß die o. g. Lenkungen zu direktiv und vor-entscheidend waren, hätte der Realisierung entgegen gestanden.)

In diesem Fall handelte es sich um Referendarunterricht, und anschließend haben der Referendar und ich diese Stunde besprochen. Dieser Referendar hatte von KOHLBERG nie gehört; er hatte völlig intuitiv diese Sache so angepackt.

Der Verstehensprozeß erfaßt also die unterrichtlichen Interaktionen insgesamt, nicht etwa nur Schüleräußerungen, sondern auch das Lehrerhandeln in seinem Sinn für die gemeinsame Arbeit. Damit ist dann auch – in aller Kürze – eine Aufgabe der Lehrerbildung (vornehmlich in der zweiten Phase) angedeutet: unterrichtliche Situationen aufschlüsseln zu lernen in ihrer Bedeutung für die Lernprozesse der Schüler.

Das, was schon häufig mit „Sensibilisierung“, „Phantasie“ usw. benannt worden ist, ist eher beschreibbar geworden, wenn wir mit einem Theoriebezug interpretieren. Dazu gehört als wichtiger Bestandteil, die mitgebrachten Intuitionen bewußt zu machen. Jeder Lehrer bringt vor aller Ausbildung Fähigkeiten zum Unterrichten mit – anders wäre eine Ausbildung gar nicht möglich, bei der ein Student oder Referendar irgendwann seine erste Stunde hält. Erst die Aufklärung der Intuitionen macht diese verfügbar und prüfbar: Wirkungen können beurteilt bzw. verstanden werden, so daß sie künftig auch planbar werden. Sicher gibt es Lehrer, die dank ihres sogenannten Talents gut unterrichten können – aber die gemeinsame Reflexion auf Unterricht setzt die bewußten Handlungsfähigkeiten als aufgeklärte Intuitionen voraus. Nur sie sind verstanden und deshalb auch gegen Verschleiß, Vergessen und Angriffe gesichert.

In unserem Beispiel könnte das bedeuten, daß das didaktische Problem der Sequenz – hier war die Wertungsfrage vorzeitig entschieden – bewußt und nicht nur handwerklich-intuitiv angegangen wird: Ein Rollenspiel hätte wohl am ehesten die Chance geboten, die Normen der *peer group* durch die Simulation von Realität außerhalb der Schule in die Schule hereinzuholen. Dann wäre der Konflikt der Bewertungen durch verschiedene Bezugsgruppen im Unterricht bearbeitbar geworden. Dieser Konflikt – zwei relevante Bezugsgruppen erwarten Gegenteiliges – ist

nicht mit der Struktur der Bezugsgruppen-Moral lösbar, stellt also im günstigen Falle einen Anreiz zu ihrer Aufhebung bzw. Überwindung dar.

5. Die Methode der Anwendung

Es ist sicher schon implizit deutlich geworden, daß ich mit dem Begriff der „Anwendung“ und des „Verstehens“ das meine, was OEVERMANN als ein Merkmal der sozialisatorischen Interaktion gekennzeichnet hat, daß nämlich der Erzieher die Deutung der Situation und des Handelns stellvertretend für den Schüler übernimmt. Diese Stellvertretung bedeutet, daß im Interesse der Bildungsprozesse des Schülers die Lesart der Situation, die der Schüler hat, nicht so stehen bleibt, sondern vom Lehrer transzendiert wird. Der Lehrer muß die aktuellen Vorgänge verknüpfen mit den Entwicklungsmöglichkeiten und -bedingungen des Schülers.

Diese Verknüpfung wiederum, in welcher der aktuelle Vorgang und die in ihm verborgene Potentialität an Entwicklung für den Schüler zusammengebracht werden, ist – methodisch gesehen – ein hermeneutischer Verstehensprozeß, für den der Lehrer – wie OEVERMANN sagt – in der Einstellung des objektiven Hermeneuten handeln muß. Das heißt, eine ablaufende Interaktion wird aufgeschlüsselt auf den ihr latenten Sinn, der überhaupt nicht in eins fallen muß mit den expliziten Intentionen oder Deutungen der Handelnden. Dabei hat der Lehrer natürlich das Problem, daß er nicht – wie im wissenschaftlichen Verfahren der objektiven Hermeneutik – handlungsentlastet ist und in langer Zeit unter Nutzung von Verfahrensregeln und im Streit mit konkurrierenden Interpretationen zu auch dann noch prinzipiell unabgeschlossenen Deutungen gelangen kann, sondern der Lehrer muß im Moment deuten und entscheiden, wie er handelt, und das dann auch tun. Dies alles betont auch OEVERMANN, wenn er den Unterschied zwischen praktischem Handeln und theoretischem Reflektieren beschreibt.

Die o. a. Deutung der Unterrichtsszene nimmt wohl eine Mittel-Stellung ein: sie ist nicht über das Verfahren der objektiven Hermeneutik erstellt worden (das hier nicht näher beschrieben wird); sie ist aber auch nicht unter Handlungsdruck zustande gekommen. Als Zuschauer habe ich die Szene notiert, und in Gesprächen habe ich meine Interpretation überprüft und korrigiert. Allerdings trage ich als Lehrerin diese Reflexionen in die kommenden Unterrichtssituationen hinein; sie beeinflussen dann die Prozesse praktischer Hermeneutik.

Die Forschungen von KOHLBERG finden Eingang in diesen Prozeß praktischer Anwendung durch ihre Ergebnisse, die das Verstehen neu fundieren, aber nicht in ihren empirischen Teilen. Denn die Interpretation der Szene aus dem Unterricht hat nicht zum Ziel, einzelne Schüler in ihrer Urteils-Kompetenz einzustufen. Dazu fehlen – nur einiges sei hervorgehoben – die nachfragenden Impulse im Interview, die den Befragten zur weitergehenden Beurteilung bringen sollen; es fehlen die standardisierten Dilemmata und die Auswertungs-Angaben; die Protokollierung ist nicht exakt; es arbeiten keine unabhängigen Einstufer; auch ist die Kenntnis von den Schülern kaum je gut genug, als daß der Lehrer Kompetenz-Einstufungen wagen könnte.

Anders als in den empirischen Untersuchungen von KOHLBERG geht es nicht um die Einstufung von Befragten, sondern es geht um den Versuch, Interaktionen im

Unterricht zu begreifen. Dabei wird eine Szene erfaßt, deren Handelnde nicht ein Individuum ist, sondern an deren Erstellung eine ganze Reihe von Personen beteiligt sind. (Es dürfte zur Zeit ungeklärt sein, wie die moralischen Kompetenzen der Beteiligten, wenn sie mit den Methoden von KOHLBERG gemessen würden, sich in interaktive Auseinandersetzungen in Form der Diskussion übermitteln.)

6. Zur Kritik der objektiven Hermeneutik

Die inhaltliche Bestimmung der sozialisatorischen Interaktion durch OEVERMANN und seine methodische Bestimmung des Handelns in dieser Interaktion ist sehr fruchtbar für die Aufklärung auch schulischer Sozialisationsprozesse (vgl. REINHARDT 1987).

Interpretationsleistungen der oben beschriebenen Art (als praktische Hermeneutik) geben ihrerseits Anlaß, OEVERMANNs Bestimmung der objektiven Hermeneutik zu prüfen und zu kritisieren. Dabei drängen sich zwei Punkte auf: die Frage der Einbeziehung des „Interpretierten“ in den Vorgang der Interpretation und die Frage nach den lebensweltlichen Deutungen und ihrer Fundierung.

6.1. Die Einbeziehung des „Interpretierten“ in den Vorgang der Interpretation

TERHART hat (1981 und 1983) gefordert, daß in den Prozeß der objektiven Hermeneutik – also in das elaborierte Verfahren zur Ermittlung latenter Sinnstrukturen – der Interpretierte mit einbezogen werden müßte. Diese Forderung hat OEVERMANN (1983 b) sehr dezidiert zurückgewiesen. Dabei hat OEVERMANN wohl richtig entgegnet, TERHART verkenne, daß das Objekt der Interpretation nicht der Interpretierte ist (niemand wird interpretiert), sondern Objekt der Interpretation ist die Interaktion. Auch scheint mir einleuchtend, daß ein Betroffener, und das ist der Beteiligte an einer Interaktion, um deren Text es OEVERMANN geht, nicht zum Gültigkeitskriterium für Deutungen einer latenten Sinnstruktur werden kann.

Aber die Forderung nach Einbeziehung des oder der Betroffenen ist, gerade und auch gemessen an den Aussagen von OEVERMANN, sinnvoll! OEVERMANN sagt, „daß die latenten Sinnstrukturen durch die (...) rekonstruierten Regeln und lebensweltlichen Normen erzeugt werden und wir, da wir als sozialisierte Subjekte über intuitives Wissen von diesen Regeln problemlos verfügen, demnach auch jederzeit in der Lage sind, die durch sie erzeugten Bedeutungsstrukturen zu rekonstruieren“ (1983 b, S. 123 f.).

Diesem Argument kann gefolgt werden, wenn von einer allgemeinen Verfügung über diese sprachlichen, moralischen und kognitiven Regelsysteme ausgegangen werden kann. Das ist sinnvoll, wenn die Strukturen zum Beispiel des moralischen Urteilens als generative Urteilsstrukturen angesehen werden. An diesem Punkt der Überlegung wäre also der sogenannte „Interpretierte“ nicht nötig für das Verfahren der Hermeneutik.

Auffällig ist aber, daß im Fortgang des Zitats OEVERMANN die intuitive Gewißheit nur für die Regelsysteme reklamiert, nicht aber für die lebensweltlichen Normen der

Akteure. Dieser zweite Komplex zur Erzeugung von sozialem Handeln erscheint statt dessen als problematisch für die Erfassung in der Interpretation: „Wir wollen auch nicht leugnen, daß die problemlose Inanspruchnahme von intuitiven Urteilen der Angemessenheit in dem Maße problematisch wird, in dem dahinter nicht mehr universale Strukturen des sprachlichen, logischen oder moralischen Bewußtseins stehen, sondern soziohistorisch und lebensweltlich spezifische Normen, Typisierungen und Deutungsmuster, die ihrerseits Gegenstand der Veränderung durch kritische Reflexion und Gegenstand der Abwandlung in Prozessen der Individuierung sind“ (1979, S. 389).

Daraus folgt bei OEVERMANN die methodische Regel, „daß die Interpreten mit der Lebenswelt, aus der das Datenmaterial stammt, möglichst gut vertraut sein sollten“ (1979, S. 392). Diese methodische Konsequenz greift kurz, denn an dieser Stelle könnten die Betroffenen durch ihren Einbezug in den Interpretationsprozeß eine hypothesen-erzeugende Funktion erhalten. Häufig sind Intentionen, Alltagstheorien und Deutungsmuster den Handelnden bewußt und stehen der Artikulation zur Verfügung (vgl. auch GRUSCHKA/GEISLER 1982). Sie könnten also erfragt werden, ohne daß damit der Anspruch aufgegeben würde, daß erst im distanzierteren Prozeß einer objektiven Hermeneutik über den Stellenwert dieser Bewußtseinsinhalte etwas ausgesagt würde.

An der oben diskutierten Anwendung des Theorie-Konstrukts von KOHLBERG auf eine Interaktions-Szene kann dieser Punkt verdeutlicht werden (denn es wäre ja auch denkbar, daß eine Forschergruppe eine solche Szene mit Verfahren der objektiven Hermeneutik bearbeitete): Vor-Annahmen, Intentionen, sogenannte Erfahrungen usw. der Beteiligten gehen in die Interaktion mit ein, die nicht nur aus solchen Urteilen besteht, die aus dem Regelsystem der moralischen Kompetenz generiert wurden. Für den beteiligten Lehrer kann zum Beispiel die Berufsregel mitgespielt haben, die Schüler sich zuerst ohne Lenkung äußern zu lassen (so kam die Frage nach der Strafbarkeit und nach dem Ausgang der Geschichte zum Vorschein); er kann besorgt gewesen sein über die Eltern-Reaktion (dies könnte die vorzeitige Schließung des moralischen Problems mit verursacht haben); er hat wohl vorausgesetzt, daß die Meinung der *peers* für die Schüler wichtig ist (und anderes mehr). Für meine Interpretation der Szene kamen weitere sogenannte Erfahrungen aus dieser Lebenswelt hinzu: Die Annahme, daß einzelne Schüler der 8. Klasse dieser Schule auf einem so abstrakten Niveau denken können, daß ein Argument der post-konventionellen Stufe geahnt werden kann; das „Wissen“, daß damals noch keine entsprechenden Super-Markt-Schilder bekannt waren; die Erfahrung, daß jüngere Schüler – im Unterschied zu älteren Schülern – bei solchen Geschichten fast immer zuerst die Frage der Konsequenzen thematisieren (und anderes mehr).

Die beteiligten Schüler würden womöglich Bewußtseinsinhalte erwähnen, die den Lehrer-Annahmen widersprechen oder ganz andere Themen ihrer Wahrnehmung berühren.

Die Betroffenen können nicht nur denkbare Lesarten für die Interpretation von Interaktionen liefern, sondern sie sind ja auch diejenigen, die den lebensweltlichen Zusammenhängen am nächsten stehen – also müßte diese Quelle für Deutungen unbedingt genutzt werden (vgl. auch GERDES 1983, S. 44)!

6.2. Lebensweltliche Deutungen und ihre Fundierung

Diese lebensweltliche Seite der Erzeugung von Interaktionen hat meines Erachtens nicht nur diese methodische Konsequenz im engeren Sinne zur Folge, sondern verweist auf ein weiteres Problem der wissenschaftlichen Verarbeitung solcher Interaktionen.

Der struktur-genetische Ansatz von OEVERMANN u. a. geht davon aus, daß die tiefliegenden Regelsysteme (die Kompetenzstrukturen) aktuelle und akute Handlungen (also Performanzen) erzeugen. Deshalb können aus den zutage liegenden Äußerungen mit interpretatorischer Anstrengung jene Tiefenstrukturen ermittelt werden (und sogar auch die grundsätzlichen Kompetenzstrukturen, noch bevor die Wissenschaft jene Regelsysteme voll erarbeitet hat).

Für die Verarbeitung der lebensweltlichen Deutungen fehlt bei OEVERMANN ein entsprechender Gedankengang, der diese bewußten Deutungs-Schemata meines Erachtens mit einer soziologischen Fundierung versehen müßte. Am Beispiel der gängigen Berufsinterpretationen von Lehrern kann dies plausibel gemacht werden: Sie sind zum einen oft widersprüchlich (vgl. FEND 1984), zum anderen können sie sich in der gerade vorherrschenden pädagogischen und öffentlichen Meinung und auch mit der Lebensgeschichte des Individuums ändern. Was ist demnach überhaupt ihr Bezugspunkt?

Hier bekommt die Soziologie meines Erachtens eine zweite Deutungs-Ebene als Aufgabe zugesprochen, nämlich die Frage nach der Bedeutung dieser Alltagstheorien, und zwar auf dem Hintergrund ihrer Funktion für die Bewältigung der Berufsproblematik. Meine These ist also, daß wir diese Alltagstheorien von Lehrern (Vergleichbares gälte natürlich auch für Schüler) nur verstehen können, wenn wir sie nicht als bloße Routinen, als bloße Traditionen u. ä. begreifen. Sondern sie müssen auf die Strukturprobleme bezogen werden, in denen der Handelnde sich befindet. Erst auf einer solchen Folie kann die Funktion und Bedeutung des Denkens von Lehrern über ihren Beruf und ihr Handeln verstanden werden. (Für Beispiele solcher Verknüpfungen vgl. REINHARDT 1978 und 1981.) Möglicherweise hat OEVERMANN mit einem Verweis auf „Welt 3“ bei POPPER dies im Auge, wenn er von „Rekonstruktion der Problemsituation“ spricht (1979, S. 382). Dann wäre hier der Ansatzpunkt für weitere Ausfaltungen dieser Verknüpfung.

6.3. Zur Struktur des Lehrerberufs

Die methodologischen Überlegungen OEVERMANNs zur objektiven Hermeneutik sind hervorgegangen aus der Beschäftigung mit sozialisatorischen Interaktionen. Dabei hat OEVERMANN sich vornehmlich mit familialer Interaktion beschäftigt, er hat aber auch eine Reihe von Anmerkungen zum Lehrerberuf gemacht, die meines Erachtens ebenfalls der Kritik bedürfen – immer auf dem Hintergrund, daß seine inhaltlichen und methodischen Bestimmungen der sozialisatorischen Interaktion als sehr fruchtbar erscheinen. Mit dieser Kritik wäre aber das Thema der „Anwendung von Sozialwissenschaften in der schulischen Praxis“ über den Aspekt der direkten Verwendung im Unterricht hinaus ausgeweitet¹.

7. Weitere Beispiele der Anwendung

Die folgenden beiden Szenen können vielleicht belegen, daß der Lehrer für sein Handeln durch die Anwendung des Theorie-Konstrukts von KOHLBERG solche Hypothesen entwickeln kann, die ihm das Verständnis seiner Schüler befördern und die ihm damit die Solidarität zu ihnen leichter machen. (Dabei sind die Hypothesen sicher keiner strikten Beweisführung zugänglich – es bleibt ein Prozeß der praktischen Hermeneutik.)

Ich habe die beiden Schüler, die im Zentrum meiner Betrachtung stehen, so verstanden, daß sie vor ihrem lebensgeschichtlichen Hintergrund zum Zeitpunkt der Ereignisse kaum solche Interaktionen ertragen konnten, die auf die Infragestellung von Konventionen, Autoritäten und überhaupt der gegebenen sozialen Ordnung hinausliefen. Damit gerieten sie in einen Gegensatz zu Bewußtseinsäußerungen, die sich in der Gruppen-Interaktion ergaben und die auch vom Lehrer akzeptiert wurden. Die beiden Schüler gerieten in einen Konflikt, weil ihre Urteilsstrukturen, die nach meiner Vermutung am ehesten den Stufen 3/4 bei KOHLBERG entsprachen, mit der Struktur von Urteilen anderer Interaktionspartner nicht übereinstimmten.

7.1. Ein Streit

Zwei Schüler hatten sich – im Unterricht der Jahrgangsstufe 11 (Fach „Sozialwissenschaften“) – in eine hitzige Begriffsdiskussion verhakt, bei der – so meine Diagnose – nichts als Aggression entstand. Bei der Suche nach einem Weg, die Diskussion zu beenden, fiel mir die gruppen-dynamische Regel ein, daß der Streit zwischen zweien sich lösen kann, wenn die Wut auf einen Dritten gelenkt wird. Die Umlenkung auf einen anderen Schüler schied natürlich aus, also blieb ich übrig und sagte zu dem einen Schüler: „Oliver, nun schimpfen Sie doch nicht den X. aus – schließlich war ich es, die den Begriff hier reingebracht hat.“ Daraufhin kleine Pause, dann Oliver – mit der Hand auf den Tisch schlagend –: „Jawohl, genau, *Sie* sind schuld!“ Im Raume herrschte größte Heiterkeit; nach langem Gelächter ging die Sach-Diskussion weiter. Aber eine Schülerin lachte überhaupt nicht, sondern war völlig erstarrt.

Nach der Stunde (es war Schulschluß) sprach ich die Schülerin an. Aus ihrer Sicht sah die Situation so aus: Sie war vor einem Jahr aus einem anderen Kultur-Kreis gekommen. Für sie war es völlig undenkbar, daß ein Schüler einem Lehrer so etwas wie Schuld vorwarf. Genauso unfassbar war dann die Reaktion der größten Heiterkeit, auch beim Lehrer. Nach dem, was sie früher gelernt hatte, müßte eine solche Szene die Lehrer-Autorität untergraben und allmählich zum Chaos führen.

Für diese Schülerin war anscheinend nur eine solche Interpretation der Situation möglich, die eine Gefährdung des sozialen Zusammenhangs signalisierte. Ich hatte den Vorgang – in all seiner Spontaneität – anders aufgefaßt: Es ging nicht darum, daß eine soziale Struktur (Unterricht) aufgelöst werden sollte, sondern die vom Schüler Oliver implizierte Infragestellung des Lehrers wurde als Möglichkeit von allen akzeptiert, in diesem konkreten Fall allerdings nicht geteilt. Die große Erheiterung war das Ergebnis von Komik: die Reaktion des Schülers war unangemessen, denn das Problem der Situation war die zunehmende Aggression der diskutierenden Schüler (und besonders von Oliver) gewesen. Aber diese Zwischen-

töne hatte die Schülerin gar nicht gehört. Ich vermutete, daß es für sie eine neue und vorerst nur erschreckende Erfahrung war, daß man mit Urteilen über soziale Zusammenhänge umgehen kann. Das bedeutet, daß ein Urteil, das in der Achtung vor der Autorität eine Garantie sozialer Ordnung sieht, reintegriert werden kann in der Frage nach der Berechtigung dieser Funktion (also eine Lösung der Stufe 3/4 in Richtung auf Stufe 5/6 im Modell von KOHLBERG).

Auf meine Frage, ob solche Infragestellungen auch des Lehrers bei uns in der Schule ihrer Erfahrung nach tatsächlich zum Chaos führen, sagte sie: Das sei für sie immer noch fast unglaublich, daß die Schüler sehr viel auch miteinander im Unterricht diskutierten, und zwar in einem ganz hohen Tempo, ohne daß der Lehrer ständig führe. Und unglaublich sei, daß bei uns nicht das Chaos ausbreche – sondern im Gegenteil; sie merke, wie ihr diese Art des Umgangs miteinander Spaß mache. Nur: sie könne das noch nicht.

7.2. Eine Diskussion

Eine Parallele auf der kognitiven Ebene ergab sich bei der Diskussion um „Todesstrafe“ durch den zweiten Schüler aus demselben Kultur-Kreis. In der Schülergruppe war „man“ gegen die Todesstrafe. Dabei ist den platten Meinungsäußerungen natürlich nicht zu entnehmen, welche Urteilsstruktur solche Meinungen hervorbringt: keineswegs muß die Gegnerschaft sich herleiten aus einem Denken in universalisierungsfähigen Prinzipien (Stufe 5/6), sondern dieses inhaltliche Ergebnis kann auch aus der Orientierung an der Gruppe resultieren (Stufe 3); in der angegebenen Subkultur kann auch die Furcht vor psychischen Sanktionen diese Meinung hervorbringen (Stufe 1/2).

Der Schüler äußerte sich schließlich, unter Verwendung von Distanzierungs- und Verfremdungsfloskeln („man sagt doch“, „ich habe schon mal gehört“), für die Todesstrafe. Damit hat er die Diskussion erst fruchtbar gemacht, weil erst sein Widerstand die anderen Schüler dazu brachte, die Frage ernsthaft anzugehen und auf Prinzipien zu reflektieren, die ihre Meinung wahrhaft begründen konnten². Sie haben diesem Schüler am Schluß für seinen Mut gedankt. Er selbst war – nach meinen Beobachtungen – von den vorgebrachten Argumenten eher verblüfft. Außer, daß er die Auseinandersetzung in Gang gesetzt hatte, war er kaum an ihr beteiligt. (Deshalb habe ich keine Anhaltspunkte für die strukturelle Zuordnung seiner Argumente; die Verblüffung und das damit ausgedrückte Nicht-Verständnis für die Infragestellung von bestimmten Gerechtigkeitsvorstellungen und von Legitimationen für staatliches Handeln sind mit den Strukturen der Stufen 1–4 vereinbar.)

Beide Schüler haben meines Wissens im Halbjahr darauf das Fach Sozialwissenschaften nicht gewählt, was ich nicht verwunderlich finde. Hier kann folgendes passiert sein: die Anstöße zur Änderung der mitgebrachten Auffassungen und Urteilsstrukturen waren massiv und können, abgesehen von einer gewissen Faszination, auch als Bedrohung empfunden worden sein. Denn zu vermuten ist, daß solche grundsätzlichen Anschauungen vom Zusammenleben, von der Stellung von Autoritäten, letztlich von Gut und Böse, zentrale Elemente dessen sind, was wir als

„Identität“ bezeichnen. Nun sind Provokationen und Konflikte sicher gute Anstöße zur Entwicklung, wenn sie aber eine Zerreißprobe für das Individuum werden, wird es vielleicht erstmal aus dem Felde gehen.

Anmerkungen

- 1 Die Kritikpunkte an OEVERMANNs Überlegungen zum Lehrerberuf, zur Lehrerbildung und zur Pädagogik sind:
 - (a) OEVERMANNs Kritik an sozialwissenschaftlicher Lehrerbildung (1983b, S. 153) erkennt die zentrale Frage: Es geht nicht darum, *ob* Sozialwissenschaften in die Lehrerbildung gehören, sondern *wie* sie eingebracht werden; es geht also um eine hochschuldidaktische Frage.
 - (b) Seine Hochachtung vor den mitgebrachten Intuitionen (1983b, S. 150; 1985) ist so nicht hilfreich; denn nur die Aufklärung der Intuitionen in ihrer Prozeßbedeutung, also in ihrer Beziehung zum Lernen und der Entwicklung der Schüler, kann ihre Sicherung und ihre Verfügbarkeit auf Dauer stellen.
 - (c) Gängige Lehrer-Deutungen und auch didaktische Theorien könnten – ich stimme hier GRUSCHKA (1985) zu – fruchtbar mit OEVERMANNs Modell der sozialisatorischen Interaktion reformuliert werden. OEVERMANNs Vermutungen über die umlaufende Didaktik (Operationalisieren und Programmieren, Vergessen von WAGENSCHNEIDER, vgl. 1983b, S. 153) ist aber kaum eine zutreffende Beschreibung der gängigen Didaktik.
 - (d) Das Konzept der sozialisatorischen Interaktion müßte auch erfassen, daß diese Interaktion wechselnde Qualitäten haben muß. Das Moment der Übergabe von Kompetenzen an den Schüler – auch der Kompetenz zur Deutung des gemeinsamen Tuns – ist konstitutiv für den Sinn des Prozesses (vgl. REINHARDT 1987). Das hat wohl auch TERHART gemeint (1981, 1983).
 - (e) OEVERMANN sieht die Prozesse sozialisatorischer Interaktion als spezifisch für den Umgang von Erwachsenen mit Kindern bzw. Jugendlichen (1983b, S. 148). Meines Erachtens liegt hier ein allgemeinerer Prozeß vor, nämlich daß ein „Sachverständiger“ versucht, einem „Laien“ beim Lernen zu helfen.
- 2 Mit den Schülern habe ich in der folgenden Stunde die Diskussion mit Hilfe von KOHLBERG analysiert, d. h. auf eine Reflexions-Ebene gehoben, die das eigene Urteilen aufzuklären versucht (vgl. REINHARDT 1984).

Literatur

- BUDE, H.: Text und soziale Realität. Zu der von OEVERMANN formulierten Konzeption einer „objektiven Hermeneutik“. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (1982), H. 1, S. 134–143.
- BURKART, G.: Zur Mikroanalyse universitärer Sozialisation im Medizinstudium: eine Anwendung der Methode der objektiv-hermeneutischen Textinterpretation. In: Zeitschrift für Soziologie (1983), H. 1, S. 24–48.
- FEND, H.: Die Pädagogik des Neokonservatismus. Frankfurt a. M. 1984.
- GARZ, D./KRAIMER, K./AUFENANGER, S.: Rekonstruktive Sozialforschung und objektive Hermeneutik. Annotation zu einem Theorien- und Methodenprogramm. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (1983), H. 1, S. 126–134.
- GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren. Frankfurt a. M. 1983.
- GARZ, D.: Rekonstruktive Methoden in der Sozialisationsforschung. In: GARZ/KRAIMER (Hrsg.) (1983), S. 176–188.

- GARZ, D.: Strukturgenese und Moral. Rekonstruktive Sozialisationsforschung in den Sozial- und Erziehungswissenschaften. (Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung 60.) Opladen 1984.
- GERDES, N.: Besprechung von GARZ/KRAIMER (Hrsg.) (1983). In: Soziologische Revue (1985), H. 1, S. 43–44.
- GRUSCHKA, A./GEISSLER, H.: Über die Fähigkeit von Untersuchten und Wissenschaftlern, interpretative Urteile zu validieren. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), H. 4, S. 625–634.
- GRUSCHKA, A.: Von SPRANGER zu OEVERMANN. Über die Determination des Textverstehens durch die hermeneutische Methode und zur Frage des Fortschritts innerhalb der interpretativen Verfahren der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), H. 1, S. 77–96.
- HABERMAS, J.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. In: ders.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a. M. 1983, S. 127–207.
- HEINZE, T./THIEMANN, F.: Kommunikative Validierung und das Problem der Geltungsbegründung. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), H. 4, S. 635–642.
- KOHLBERG, L.: Stufe und Sequenz. Zur Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In: ders.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt a. M. 1974, S. 7–255 (zuerst 1969).
- KOHLBERG, L.: Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter. In: DÖBERT, R./HABERMAS, J./NUNNER-WINKLER, G. (Hrsg.): Entwicklung des Ichs. Köln 1977, S. 225–252 (zuerst 1973).
- KOHLBERG, L./TURIEL, E.: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: PORTELE, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Weinheim 1978, S. 13–80 (zuerst 1971).
- OEVERMANN, U.: Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976, S. 34–52.
- OEVERMANN, U./ALLERT, T./GRIPP, H./KONAU, E./KRAMBECK, J./SCHRÖDER-CAESAR, E./SCHÜTZE, Y.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: AUWÄRTER, M./KIRSCH, E./SCHRÖTER, K. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation – Interaktion – Identität. Frankfurt a. M. 1976, S. 371–403.
- OEVERMANN, U./ALLERT, T./GRIPP, H./KONAU, E./KRAMBECK, J./SCHRÖDER-CAESAR, E./SCHÜTZE, Y.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. In: LEPSIUS, M. R. (Hrsg.): Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages. Stuttgart 1976, S. 274–295.
- OEVERMANN, U./ALLERT, T./KONAU, E./KRAMBECK, J.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFNER, H. G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352–434.
- OEVERMANN, U.: Sozialisationstheorie. Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. In: LÜSCHEN, G. (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Sonderheft 21 der Kölner Zeitschrift für Soz. u. Soz. psych. Opladen 1979, S. 143–168.
- OEVERMANN, U.: Zur Sache. Die Bedeutung von ADORNOS methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: FRIEDBURG, L. v./HABERMAS, J. (Hrsg.): ADORNO-Konferenz 1983. Frankfurt a. M. 1983, S. 234–289. (a)
- OEVERMANN, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: Das notorische Strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.) (1983), S. 113–155. (b)
- OEVERMANN, U.: Versozialwissenschaftlichung der Identitätsformation und der Verweigerung von Lebenspraxis: Eine aktuelle Variante der Dialektik der Aufklärung. In: LUTZ, B.

- (Hrsg.): Soziologie und gesellschaftliche Entwicklung. Verhandlungen des 22. Soziologentages in Dortmund 1984. Frankfurt a. M./New York 1985, S. 463–474.
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt a. M. 1973 (zuerst 1932).
- REINHARDT, S.: Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), H. 4, S. 515–531.
- REINHARDT, S.: Moralisches Urteil im politischen Unterricht. In: Gegenwartskunde (1980), H. 4, S. 449–460.
- REINHARDT, S.: Der Lehrer als „Balanceur“ – weitere Überlegungen zur Konfliktstruktur der Lehrerrolle. In: Die Deutsche Schule (1981), S. 139–152.
- REINHARDT, S.: Erziehung zu Werten – von rechts oder links? In: CLAUSSEN, B. (Hrsg.): Texte zur politischen Bildung 1. Frankfurt a. M. 1984, S. 167–205.
- REINHARDT, S.: Förderung der Urteilsfähigkeit – am Beispiel „Todesstrafe“. Vorschlag für ein Instrument zur selbständigen Klärung und Diskussion von Werten durch Schüler der Oberstufe. In: Gegenwartskunde (1984), H. 4, S. 433–443.
- REINHARDT, S.: Das pädagogische Problem der Disziplin in soziologischer Sicht. In: Die Deutsche Schule (1987), H. 1 (im Erscheinen).
- TERHART, E.: Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbe gründung von Interpretationen. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), H. 5, S. 769–794.
- TERHART, E.: Schwierigkeiten (mit) der „objektiven Hermeneutik“. Eine Antwort auf ULRICH OEVERMANN. In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.) (1983), S. 156–175.

Abstract

On the application of social sciences to teaching

The author hypothesizes that social sciences can provide a framework for the understanding of interactions within the classroom. This is illustrated by analyzing a short classroom discussion on the basis of the theory of moral-cognitive development (Kohlberg). This analysis does not only further an overall understanding, it also makes possible an inter-subjective discussion of the implications and aspects of the interactions, such as the manner in which they are produced, their implications for the development of the students, the kind of every-day knowledge they incorporate, or the social factors which might have influenced the discussion.

With reference to Oevermann, this procedure of “application” or “understanding” is considered a basic element of socializing interaction. The method is neither empirical (as in the research of Kohlberg) nor that of objective hermeneutics (as in the research of Oevermann), rather, it is one of practical hermeneutics – sociological theories are used as strategies that allow to understand one’s actions while acting. This result leads to a critique of Oevermann’s method of objective hermeneutics.

Anschrift der Autorin:

Dipl. Soz., Dr. phil., Priv. Doz., Studiendirektorin Sibylle Reinhardt, Am Eckbusch 55a, 5600 Wuppertal 1